

Schmied, Dieter

Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 11-30



Quellenangabe/ Reference:

Schmied, Dieter: Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 11-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141892 - DOI: 10.25656/01:14189

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141892>

<https://doi.org/10.25656/01:14189>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- | | |
|------------------|---|
| WOLFGANG FISCHER | Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1 |
| DIETER SCHMIED | Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11 |
| DIETER SCHMIED | Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31 |
| GÜNTER KUTSCHA | „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55 |

Literaturberichte:

- | | |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER | Heydorns Bildungstheorie 73 |
| KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE | Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93 |
| HANS SCHEUERL | Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111 |

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- | | |
|-------------|---|
| PETER VOGEL | Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123 |
| KLAUS BECK | Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139 |

III. Besprechungen:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| BARBARA SCHENK | Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155 |
| HERWART KEMPER | Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160 |
| KONRAD MACHT | Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 173 | |

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: *„Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: <i>On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)</i>	1
---	---

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: <i>Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)</i>	11
---	----

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: <i>Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)</i>	31
---	----

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis	55
---	----

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: <i>Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	73
KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: <i>The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	93
HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany	111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: <i>A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem</i>	123
---	-----

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe¹

1. Einleitung

Grundlage einer freien Kurswahl durch die Schüler in der reformierten Oberstufe ist die Vorstellung von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion. „Diese Auffassung ergibt sich aus der Tatsache, daß alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgebildet werden, welche Übertragungen auf andere Lebenssituationen zulassen“ (vgl. KMK 1977, Ziff. 2.1.1.).

Trotz dieser allgemeinen Begründung sieht beispielsweise LOHE diese Vorstellung als leerformelhaft und realitätsfern an. „Diese a priori denkbare Gleichwertigkeit der Fächer hat nichts mit ihrer praktisch vollziehbaren Gleichwertigkeit im Schulalltag zu tun“ (LOHE 1980, S. 313). Denn, so fährt er zur Begründung fort: „Solange es in der Einschätzung der Schüler ‚leichte‘, ‚mittlere‘ und ‚schwere‘ Fächer gibt (vgl. WILDE 1975), die ohne Differenzierung der Leistungsanforderung an die Schüler zum selben Punktergebnis führen, besteht die Gefahr, daß die sogenannten schweren Fächer gegenüber den leichten Fächern aus sachfremden Erwägungen ins Hintertreffen geraten“ (ebd., S. 314). Und er sieht die Gefahr, daß „es bei völlig freier Handhabung der Kurswahl durch die Schüler an den einzelnen Schulen zu einer völligen Umstrukturierung des Fächerangebots führen (kann)“ (ebd., S. 314). Dem könnten die Schulen aber weder personell noch räumlich nachkommen.

Wenn wir diese Argumentationsfigur von LOHE hier in dieser Ausführlichkeit nachgezeichnet haben, so deshalb, weil sie die Kritikpunkte enthält, die von vielen Gegnern, aber auch von Befürwortern einer „freien“ Kurswahl – die jedoch von Anbeginn an schon immer eine eingeschränkte Wahl war –, zum Ausdruck gebracht wurden. Die hier geäußerten Bedenken sind von der Realität allerdings schon längst überholt worden. Die jüngsten Erlasse des Kultusministers von NW haben dieser Kritik nämlich in einem Maße Rechnung getragen, daß von einer freien Kurswahl des Schülers zur individuellen Schwerpunktsetzung, d. h. zur besseren Entfaltung seiner Begabungen und Neigungen,

1 Datenbasis dieses Beitrags sind 30 Gruppeninterviews mit Oberstufenschülern (Gruppengröße 5–10 Schüler), die an zwei Gymnasien im Raume Münster durchgeführt wurden und eine repräsentative Fragebogenerhebung in NW im Jahre 1979/80 bei ca. 1200 Oberstufenschülern. Die Daten entstammen dem Projekt „Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern“, das der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NW in den Jahren 1978 bis 1980 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster gefördert hat. Mitglieder der Projektgruppe waren neben dem Verfasser Dr. CH. ADICK, Dr. L. BONNE und Prof. Dr. K. STURZEBECKER (Projektleiter). Ihnen gilt mein besonderer Dank.

nur noch mit Vorbehalt gesprochen werden kann. Auf die Hintergründe und Beweggründe dieser „Reform der Reform“ kann hier nicht eingegangen werden.

Wir wollen versuchen, dieses vermeintliche Kurswahlverhalten der Schüler näher zu beleuchten sowie auch die Unterstellung von LOHE und anderen Kritikern überprüfen, daß sich nicht nur schwache, sondern auch leistungsfähige Schüler eher den „leichten“ Fächern zuwenden, um zu möglichst vielen Punkten zu kommen.

Um ein Ergebnis an dieser Stelle schon vorweg zu nehmen: Die These, daß Schüler aus reinem Notenopportunismus ihre Fächerwahl treffen, läßt sich nicht aufrechterhalten. Die Gruppeninterviews zeigen zwar, daß das Erfolgsmotiv (Wahl nach Noten) ein wesentliches Motiv der Fächerwahl ist, dem Interessenmotiv jedoch eindeutig untergeordnet, teilweise auch beigeordnet ist. Die folgenden Schüleräußerungen aus den Gruppengesprächen seien als prägnante Belege für diese drei Positionen herangezogen:

a) Erfolgsbezogen

... wofür man die meisten Punkte bekommt. Nicht unbedingt Neigungen. So gut es eben ging, habe ich das genommen, was ich am besten kann. (Schülerin, Jahrgangsstufe 13)

b) Interessenbezogen

Ich habe jetzt Deutsch Leistungskurs gewählt und den wähl' ich auch trotzdem, auch wenn ich vielleicht nicht die Aussicht habe, so'ne gute Zensur zu kriegen ... weil ich mich echt dafür interessiere. (Schüler, Jahrgangsstufe 12)

c) Interessen- und erfolgsbezogen

... die man für sich selbst als am produktivsten hält, die auch später nach dem Abi einen weiterbringen und wo man auch gute Noten erzielen sollte. (Schüler, Jahrgangsstufe 13)
Zum Teil a) nach Leistung und b) nach Neigung eben. Schüler, Jahrgangsstufe 12)

Interesse und Notenerfolg bei der Fächerwahl schließen sich sicherlich nicht aus. Im Gegenteil. Ihre gegenseitige Verschränkung dürfte eher die Regel denn die Ausnahme darstellen. Betrachten wir jedoch zuerst die Verteilung der gewählten Fächer in den Jahrgangsstufen 12 und 13, bevor wir uns dem Fragenkomplex der Wahlmotive für die beiden Leistungsfächer zuwenden. Im Anschluß daran werden wir eine Analyse des Leistungsniveaus anhand der Notenverteilung in den einzelnen Fächern des 1. und 2. Leistungsfaches sowie einzelner Fächerkombinationen vornehmen. Dieser letzte Schritt soll dazu dienen, die „Schwere“ oder „Leichtigkeit“ eines Faches über den „objektiven“ Tatbestand der Notenvergabe zu bestimmen.

2. Fächerwahl

Die Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 haben folgende Fächerwahl getroffen²:

² Wir haben die Schüler der beiden Jahrgangsstufen zusammengefaßt, da sich ihre Fächerwahl nur unbedeutend unterscheidet.

Tabelle 1: Gewählte Leistungsfächer in den Jahrgangsstufen 12 und 13
(Angaben in Prozent, N = 815)

Fach	1. Leistungsfach		2. Leistungsfach	
	w	m	w	m
Englisch	30,1	61,6	38,4	4,5
Biologie	26,3	54,7	45,3	3,1
Mathematik	20,0	39,1	60,9	6,7
Geschichte	–	–	24,9	44,6
Erdkunde	–	–	15,3	33,1
Deutsch	–	–	15,2	71,1
Französisch	3,7	71,4	28,6	10,6
Physik	6,7	22,2	77,8	4,5
Erziehungswissenschaft	–	–	9,7	70,5
Chemie	3,2	23,1	76,9	1,6
Kunst	–	–	3,2	76,9
Latein	2,3	–	0,4	23,1
Soziologie	–	–	0,4	–
Wirtschaftswissenschaft	–	–	1,2	–
Griechisch	0,7	–	0,7	–
Sport	–	–	0,6	–
Musik	–	–	0,1	–
Psychologie	–	–	–	–
Philosophie	–	–	–	–
Russisch	0,1	–	–	–
Spanisch	0,1	–	–	–
Italienisch	0,1	–	–	–

Die Wahl des 1. Leistungsfaches ist an die Bedingung geknüpft, daß es eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein muß. Bei dieser eingeschränkten Wahl des 1. Leistungsfaches erstaunt die hohe Priorität, die dem fremdsprachlichen Fach Englisch und der Naturwissenschaft Biologie zukommt. Diese beiden Fächer und das Fach Mathematik vereinigen mehr als $\frac{3}{4}$ aller Wahlen auf sich. Im 2. Leistungsfach dominieren die Fächer Geschichte, Erdkunde und Deutsch. Es werden also als Leistungsfächer in nahezu 60% der Fälle vier Fächer gewählt, und zwar Englisch, Biologie, Mathematik und Geschichte in dieser Reihenfolge. Der breite Fächerkanon wird durch das Wahlverhalten der Oberstufenschüler einseitig zugunsten weniger Fächer eingeeengt. Die Dominanz dieser Fächer ist nicht stichproben-spezifisch und nicht länderspezifisch, wie ein Vergleich mit der Grundgesamtheit der Oberstufenschüler in NW im Jahre 1978/79 und in Bayern 1977/78 zeigt (vgl. Tabelle 2). Die Ergebnisse stimmen auch mit dem Wahlverhalten der Oberstufenschüler im Stadtstaat Hamburg aus dem Jahre 1972 überein (vgl. WILDE 1975). Auch die Rangfolge der gewählten Leistungsfächer insgesamt ist in diesen drei Bundesländern – sieht man von länderspezifischen Wahlmöglichkeiten und Fächerkanons einmal ab – doch relativ ähnlich.

Über die Gründe dieser einseitigen Fächerwahl läßt sich nur spekulieren. Das begrenzte Kursangebot einzelner Schulen ist jedenfalls kein hinreichender Erklärungsgrund für dieses Wahlverhalten. Denn auch an Schulen, an denen die seltener gewählten fremd-

Tabelle 2: Vergleich unserer Stichprobe mit der Grundgesamtheit in NRW (1978/79) und Bayern (1977/78) hinsichtlich der gewählten Leistungsfächer (Angaben in Prozent)

Fächer	Stichprobe (Jahrgangsstufen 12 u. 13)	Grundgesamtheit NRW (Jahrgangsstufen 12 u. 13) ¹	Grundgesamtheit Bayern (Jahrgangsstufe 13) ²
Englisch	17,3	16,6	14,2
Biologie	14,7	16,8	17,0 (mit Biologie/Chemie)
Mathematik	13,4	13,8	11,0
Geschichte	12,5	9,0	8,7 (mit Geschichte/Sozialkunde)
Erdkunde	7,7	9,6	6,5 (mit Erdkunde/Geschichte und Erdkunde/Sozialkunde)
Deutsch	7,6	9,2	5,4
Französisch	7,2	5,9	6,4
Physik	5,7	4,4	9,2
Erziehungswissenschaft	4,8	4,2	–
Chemie	2,4	2,9	2,5
Kunst	1,6	1,7	3,2
Latein	1,4	1,7	5,8
Soziologie	0,9	1,2	0,4 (= Sozialkunde)
Wirtschaftswissenschaft	0,8	0,3	4,1 (= Wirtschaft/Recht)
Griechisch	0,6	0,2	1,8
Sport	0,6	1,4	2,5
Musik	0,4	1,2	1,2
Psychologie	0,3	0,1	–
Philosophie	–	0,1	–
Russisch	–	0,2	–
Spanisch	–	0,3	–
Italienisch	–	0,1	–

1 Wegen der weitgehenden Gleichartigkeit der Fächerwahl konnten auch für die Grundgesamtheit in NRW die Jahrgangsstufen 12 und 13 zusammengefaßt werden.

2 Die Zahlenangaben entstammen einer Tabelle aus der Untersuchung von v. Alt-Stutterheim 1980, S. 78.

sprachlichen Fächer (Hebräisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch oder Spanisch) sowie Soziologie, Rechtskunde, Informatik, Technik und Sport angeboten wurden, unterschieden sich die Wahlen hinsichtlich der angeführten Präferenzordnung nur unwesentlich.

Auszuschließen ist auch die Erklärung von LOHE, die Schüler würden sich vornehmlich den „leichten“ Fächern zuwenden. Lassen wir vorerst die theoretisch bislang wenig befriedigend gelöste Frage nach der Erfassung des Schwierigkeitsgrades eines Faches beiseite und stützen uns auf die phänomenale Eindrucksqualität der „Schwere“ oder „Leichtigkeit“ eines Leistungsfaches, wie sie bisher meist mit einer Schätzskala mit den Endpunkten „schwer“ oder „sehr schwierig“ und „leicht“ oder „sehr leicht“ gewonnen wurde (vgl. WILDE 1975, v. ALT-STUTTERHEIM 1980), so sind die am häufigsten gewählten Leistungsfächer in unserer Untersuchung – aber auch bei WILDE und v. ALT-STUTTERHEIM – Fächer, denen das Prädikat „mittel“ oder „schwer“ zugeschrieben worden ist. Diese Feststellung läßt sich auch dann noch aufrechterhalten, wenn der Schwierigkeitsgrad eines Faches über das Anforderungsniveau der Lehrpläne und des Unterrichts – also der Arbeitsbelastung – erhoben wird (vgl. v. ALT-STUTTERHEIM, S. 115 ff.). Mit Abstand wird nämlich die Arbeitsbelastung am höchsten eingeschätzt im Leistungsfach Biologie.

Wir glauben, daß das sich an den traditionellen Gymnasialfächern orientierte Wahlverhalten eher Ausdruck eines gewissen Trägheitsmoments ist. Schüler, die mehrere Jahre an einen festen Fächerkanon gewöhnt sind, und sich ein stabiles Selbstkonzept ihrer eigenen Leistungsfähigkeit in diesen Fächern aufgebaut haben, werden sich nur sehr langsam auf neue Fächer einstellen und umstellen, selbst wenn ihnen versichert wird, diese neuen Fächer seien den „altgewohnten“ prinzipiell gleichwertig. Diese Gleichwertigkeit zu postulieren ist eine Seite, sie in den Köpfen der Schüler zu verankern eine zweite, sie als Kursangebot zu realisieren eine dritte. Vielfach kommen nämlich die Kurse aufgrund der geringen Schülerzahlen gar nicht zustande, obwohl sie im Angebot der Schule da sind.

Wir vermuten weiter, daß dieses Wahlverhalten den „Gebrauchswert“ einzelner Fächer relativ gut widerspiegelt. Dies trifft insbesondere auf Englisch (gegenüber anderen Fremdsprachen wie Französisch, Latein, Griechisch, Italienisch etc.), Biologie (gegenüber Chemie, Physik) und Geschichte (gegenüber Erdkunde, Soziologie etc.) zu, deren Verwendung in Alltagssituationen für Schüler einen hohen Stellenwert haben dürfte. Dieses Gebrauchswertargument trifft sicherlich auch auf Fächer wie Pädagogik, Psychologie, Wirtschaftswissenschaft etc. zu. Doch wird sich, wie oben erwähnt, hier eine Wahlbarriere aufbauen, die auf der Neuigkeit und vielleicht auch der Nichtkalkulierbarkeit von Erfolgchancen in diesen Fächern gründet. Diesen Vermutungen können wir allerdings in der folgenden Motivanalyse nicht nachgehen, da wir derartige Beweggründe in unserem „Motiv-Katalog“ des Fragebogens nicht aufgenommen hatten. Auch aus den Gruppeninterviews läßt sich kein Beweismaterial für diese Überlegungen ableiten.

2.1 Zeitliche Stabilität der Fächerwahl

Unsere Untersuchung spiegelt repräsentativ das Wahlverhalten der Oberstufenschüler in NW, bietet jedoch nur eine Momentaufnahme für das Jahr 1978/79, da sie als Querschnittsuntersuchung angelegt war. Es ist also nicht auszuschließen, daß es „bei völlig freier Handhabung der Kurswahl durch die Schüler an den einzelnen Schulen zu einer völligen Umstrukturierung des Fächerangebots“ kommt (LOHE 1980, S. 314). Dies mag für die einzelne Schule zutreffen und erhebliche personelle und räumliche Probleme zur Folge haben. Für NW insgesamt zeichneten sich Umstrukturierungen in den Jahren von 1973/74 bis 1978/79 ab.

Zwar ist eine bemerkenswerte Konstanz des Wahlverhaltens für viele Fächer festzustellen (z. B. Englisch, Französisch, Latein, Kunst, Chemie, Physik), doch zeigen sich auf der anderen Seite auch stark gegenläufige Trends ab: Der Wert der ehemaligen „Hauptfächer“ Deutsch und Mathematik ist rückläufig, während die Bedeutung ehemaliger „Nebenfächer“ wie Geschichte, Erdkunde und vor allem aber Biologie stetig zunimmt. Erklärungen für diesen Sachverhalt lassen sich aus der folgenden Analyse der Wahlmotive nur bedingt gewinnen. Für Geschichte und Erdkunde gilt, daß hier ein größerer prozentualer Anteil von Schülern der Meinung ist, sich mit diesen Fächern keine allzu große Mühe aufzuladen (vgl. unten). Die zu erwartenden guten Noten spielen dabei, im Vergleich mit anderen Fächern gesehen, keine Rolle. In allen anderen Fällen sind wir auf Plausibilitätsüberlegungen angewiesen, beispielsweise den schon erwähnten Gebrauchswert eines Faches. Diese Nützlichkeitsüberlegungen treffen vermutlich am ehesten für die

Tabelle 3: Gewählte Leistungsfächer in der Jahrgangsstufe 12 in NRW (Angaben in Prozent)

Fach	Schuljahr					
	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79
Deutsch	33,9	22,3	19,9	18,4	18,4	18,0
Englisch	30,2	40,1	37,6	35,5	34,4	32,1
Französisch	14,3	15,0	13,6	12,0	11,6	12,1
Lateinisch	3,5	5,5	3,5	3,6	3,4	3,6
Griechisch	–	0,9	0,8	0,5	0,4	0,4
Italienisch	–	–	0,0	0,0	0,1	0,2
Russisch	0,4	0,4	0,3	0,5	0,6	0,3
Spanisch	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	0,8
Kunst	1,9	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
Musik	0,2	0,3	1,0	1,4	1,1	1,1
Geschichte	14,4	14,0	16,7	18,7	17,9	18,1
Erdkunde	8,7	11,0	14,5	18,1	20,0	18,4
Philosophie	–	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1
Sozialwissenschaften	4,7	5,6	3,8	3,3	2,3	2,4
Wirtschaftswissenschaften	1,9	0,8	0,7	0,6	0,6	0,5
Erziehungswissenschaften	11,9	9,5	7,9	7,7	8,0	8,7
Mathematik	31,5	34,8	33,2	30,1	28,2	27,0
Physik	10,6	8,7	9,2	8,5	7,8	9,3
Biologie	18,9	25,2	27,5	30,9	33,4	34,6
Chemie	6,3	6,0	6,5	6,1	5,9	5,7
Hauswirtschaftswissenschaften	0,5	0,5	0,7	0,6	0,3	0,4
Ev. Religionslehre	–	–	0,1	0,1	0,1	0,1
Kath. Religionslehre	0,1	0,5	0,1	0,3	0,2	0,2
Psychologie	–	–	0,2	0,2	0,3	0,2
Sport	1,5	0,8	1,2	4,9	3,1	2,3
Erfaßte Schüler	5659	18075	48928	56474	47434	47978

Fächer Biologie und Deutsch zu. Bei letzterem dürfte die inhaltliche Ausgestaltung des Faches und der Zeitbezug der behandelten Themen eine nicht unwesentliche Rolle für die „Wählbarkeit“ in den Augen der Schüler darstellen. Als Indiz für diese These kann angesehen werden, daß Deutsch als Leistungsfach auch interessengeleitet gewählt wurde, daß dieses Interesse aber hinsichtlich der einzelnen Kursthemen signifikant geringer war als bei Wahlen anderer Fächer (vgl. unten).

Das „Begabungsetikett“, das dem Fach Mathematik anhaftet, könnte mitverursachend dafür sein, daß immer mehr Schüler dieses Leistungsfach abwählen, verbunden vielleicht mit der Vorstellung, daß man für dieses Fach einen hohen Arbeitsaufwand leisten müsse. Mit den Worten eines Schülers der Jahrgangsstufe 13:

„Für mich sind die Leute, die Mathe als Leistungskurs haben, Leute, die wahnsinnig viel tun müssen.“

Ein Fachimage, das letztendlich nur die Interessierten und Begabten anziehen wird.

2.2 Begabungs- und geschlechtsspezifische Fachwahl

Das Wahlverhalten von Schülern und Schülerinnen entspricht unseren Alltagsvorstellungen. Beide orientieren sich an traditionellen Rollenstereotypen: Die Schülerinnen wählen in beiden Leistungsfächern signifikant häufiger die sprachlichen Fächer Deutsch, Englisch und Französisch; die Schüler dagegen die Naturwissenschaften Chemie, Physik und Mathematik (vgl. Tabelle 1).

Anhand des Selbstkonzeptes der Begabung (erfaßt mit Hilfe des Semantischen Differentials über das Eigenschaftspaar „wenig begabt“ – „intelligent“) haben wir versucht, die Hypothese zu überprüfen, ob auch die „Begabten“ sich eher den als leicht etikettierten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Geschichte, Erdkunde, Erziehungswissenschaft (im 2. Leistungsfach) bzw. der Naturwissenschaft Biologie (im 1. Leistungsfach) zuwenden, um ein hohes Punktekonto zu erreichen. Die Hypothese läßt sich nicht aufrechterhalten. Alle Mittelwertunterschiede zwischen den Fächergruppen des 1. und des 2. Leistungsfaches erwiesen sich als insignifikant (1. Leistungsfach: \bar{X} (BIO/CH) = 4.62; \bar{X} (MAT/PH) = 4.61; \bar{X} (FREMDSPR) = 4.53; $F = 0.50$; $p < 0.60$ – 2. Leistungsfach: \bar{X} (DEUTSCH) = 4.56; \bar{X} (BIO/CH) = 4.67; \bar{X} (MAT/PH) = 4.56; \bar{X} (FREMDSPR) = 4.61; \bar{X} (GESELL-WISS) = 4.54; $F = 1.84$; $p < 0.12$)

3. Beweggründe für die Wahl der Leistungsfächer (Fachwahlmotivation)

Alle bislang durchgeführten Untersuchungen zu den Wahlmotiven von Oberstufenschülern für die Leistungsfächer konvergieren in einem Punkt: Sie stellen eindeutig eine interessengeleitete Fachwahlmotivation bei den Schülern fest (vgl. JAKOB/KURZ 1977, WILDE 1975, v. ALT-STUTTERHEIM 1980, EILERS 1980). Eindeutige Dominanz kommt diesem Wahlmotiv auch in unserer Untersuchung zu.

Dieser ständig wiederkehrende Befund entspricht den Intentionen der Reform, durch die Kurswahl den unterschiedlichen Neigungen und Interessen der Schüler entgegenzukommen. Und er widerspricht all jenen Kritikern, die vermuteten, die Schüler würden sich eher von sachfremden Erwägungen, z. B. reinen Erfolgserwartungen, denn von fachlich-inhaltlichen Interessen leiten lassen (vgl. HERBIG 1973, LOHE 1980). Diese Polarisierung – sachfremd einerseits, interessengeleitet andererseits – verstellt außerdem den Blick auf die Komplexität einer derartigen Wahlentscheidung. Die Wahl eines Leistungsfaches kann sicherlich multiple Beweggründe haben, die in unterschiedlicher Gewichtung die Entscheidung steuern. Die positive Korrelation von $r = .20$ zwischen den Aussagen „Das Fach ist für mich interessant“ und „In dem Fach kann ich leicht gute Noten bekommen“ dient hier nur als ein Beispiel, daß ein interessengeleitetes Wahlverhalten durchaus einhergehen kann mit einer hohen Erfolgserwartung.

Daß die Wahlmotive nahezu identisch in ihrer Bedeutung für das 1. und das 2. Leistungsfach sind, zeigt die Korrelation von $r_s = .93$ zwischen den beiden Rangreihen. In beiden Leistungsfächern ist das Wahlverhalten vorwiegend interessen- und begabungs/erfolgsgesteuert mit einer eindeutigen Dominanz des Interesses gegenüber der Begabung/Erfolgserwartung („In dem Fach erziele ich gute Noten“ – „In dem Fach kann ich leicht

Tabelle 4: Motive der Oberstufenschüler für die Wahl ihrer Leistungsfächer. (Prozentualer Anteil der Antworten, daß das entsprechende Motiv sie bei der Wahl geleitet/sehr geleitet hat und Unterschiedsprüfungen der Mittelwerte)¹.

	1. Leistungs-fach	2. Leistungs-fach	t-Wert	Signi-fikanz
A) Das Fach ist für mich interessant	80,1	89,2	4,15	ss
B) In dem Fach erziele ich gute Noten	51,5	57,7	2,34	s
C) Die angekündigten Themen interessieren mich	44,9	65,6	7,90	ss
D) In dem Fach kann ich leicht gute Noten bekommen	37,5	45,3	3,27	ss
E) Es gibt keine bessere Alternative	36,6	26,8	4,15	ss
F) Ich brauche das Fach für mein(en) Studium/Beruf	34,4	30,2	2,10	s
G) Aus dem Bereich muß ein Fach gewählt werden	34,3	16,8	8,63	ss
H) Bei dem vorgesehenen Lehrer habe ich gern Unterricht	30,4	31,9	1,44	ns
I) Es bleibt mir keine andere Wahl	20,9	11,7	5,01	ss
J) Mit dem Fach lade ich mir keine allzu große Mühe auf	17,1	26,6	5,27	ss
K) Das Fach wählen meine Freunde	6,4	8,1	1,24	ns
L) Der für den Kurs vorgesehene Lehrer gibt gute Noten	5,1	7,3	2,92	ss
M) Die Unterrichtszeit paßt gut in meinen Stundenplan	0,9	0,6	0,34	ns

1 Die Wahl mußte anhand einer 4stufigen Skala: hat mich nicht geleitet – hat mich wenig geleitet – hat mich geleitet – hat mich sehr geleitet – vorgenommen werden. Diese Wahlmotive sind dem „Motiv-Katalog“ von Wilde (1975, S. 32) entnommen.

gute Noten bekommen“). In beiden Wahlentscheidungen spielt das „Anschlußmotiv“ („das Fach wählen meine Freunde“) eine nur marginale Rolle. Daß die Lehrerdependenz bei der Wahl so gering ausfällt, dürfte u. a. damit zusammenhängen, daß die Schüler in den meisten Fällen nicht wissen, welcher Lehrer den von ihnen gewählten Kurs leiten wird. Die Ablehnung der Aussage „Die Unterrichtszeit paßt gut in meinen Stundenplan“ spricht entschieden für ein gezieltes und bewußtes Wahlverhalten.

Diese Bedeutungsgleichheit der Wahlmotive für beide Leistungsfächer zeigt sich auch bei Datenaggregation. Dimensioniert man die Wahlmotive mittels Faktorenanalyse, so erhält man für beide Leistungsfächer eine fast identische Faktorenstruktur der Wahlmotive.

Die Interpretation der Faktoren liegt auf der Hand: Faktor I läßt sich eindeutig als „begabungs- und erfolgsgeleitete Fachwahl“ (FWM 1), Faktor II als „interessengeleitete Fachwahl“ (FWM 2), Faktor III als „extern geleitete Fachwahl“ (FWM 3) und Faktor IV als „anschlußmotivierter Fachwahl“ (FWM 4) bezeichnen. Diese vier Faktoren erklären in beiden Fächern ca. 60% der Gesamtvarianz. Unterschiedlich in beiden Faktorenstrukturen ist lediglich, daß das studium- und berufsbezogene Motiv sich vom Faktor II im 2. Leistungsfach abgespalten hat. Damit verbunden ist eine Bedeutungsänderung dieser

Tabelle 5: Hauptkomponentenanalyse der Interkorrelation der Beweggründe für die Wahl des 1. und 2. Leistungsfaches (Orthogonale Rotationslösungen: Varimax: $\lambda > 1$, $N = 782$)¹

Faktoren	1. Leistungsfach					2. Leistungsfach				
Beweggründe	I	II	III	IV	h ²	I	II	III	IV	h ²
A		80			70		75			68
B	80				70	80				67
C		71			57		77			65
D	85				77	83				74
E			87		76			85		72
F		65			44			40		30
G			42		33			49		25
H				55	40		44		56	54
I			87		78			85		74
J	72				60	63				52
K				66	44				63	43
L				71	59				72	63
M			41		48			44		46

1 Es sind nur Ladungen > 40 angegeben

„interessengeleiteten Fachwahl“. Im 1. Leistungsfach scheint das Interesse von den Studien- und Berufsvorstellungen mit determiniert zu sein, während es sich im 2. Leistungsfach mehr um ein „reines“ Sach- und Fachinteresse handelt. Denn hier ist das studium- und berufsbezogene Motiv der „extern geleiteten Fachwahl“ zuzurechnen.

Trotz dieser augenfälligen Ähnlichkeit der Motivstruktur für beide Leistungsfächer zeigen sich doch Unterschiede (vgl. Tabelle 4), die vermutlich auf die eingeschränkte Fächerwahl des 1. Leistungsfaches zurückzuführen sind. Für diese Vermutung spricht im 2. Leistungsfach der weitaus niedrigere prozentuale Anteil der Antworten, der auf die Aussage entfällt, daß man ein Fach gewählt hat, weil aus einem bestimmten Aufgabenfeld ein Fach gewählt werden mußte. Das höhere Gewicht, das man den externen Beweggründen insgesamt bei der Fächerwahl im 1. Leistungsfach zuschreibt, zeigt sich auch in den signifikanten Mittelwertunterschieden zwischen dem 1. und 2. Leistungsfach (\bar{X} FWM 3 (1) = 1.71; \bar{X} FWM 3 (2) = 1.38; $p < 0.00$). Im 2. Leistungsfach dagegen zeigt sich bei den Wahlmotiven ein noch höheres Interesse am Fach und an den fachspezifischen Themen (\bar{X} FWM 1 (2) = 2.62; \bar{X} FWM 1 (1) = 2.43) sowie auch eine höhere Erfolgserwartung (\bar{X} FWM 2 (2) = 2.18; \bar{X} FWM 2 (1) = 2.01), die vor allen Dingen darauf beruht, daß man sich mit den Fächern des 2. Leistungsfaches keine allzu große Mühe aufladen will und sich darüber hinaus auch gute Noten erhofft.

Mit einer identischen Fachwahlmotivation für beide Leistungsfächer konnte somit nicht gerechnet werden. Es ist vielmehr anzunehmen, daß die einzelnen Beweggründe bei der jeweiligen Entscheidung in unterschiedlichem Maße zum Tragen kommen. Kreuztabeliert man die einzelnen Beweggründe für die beiden Leistungsfächer, dann läßt sich anhand des Kontingenzkoeffizienten ablesen, in welchem Ausmaß die Wahlentscheidung eines Schülers von denselben Beweggründen gesteuert war.

Tabelle 6: Kontingenzkoeffizienten zwischen den Wahlmotiven des 1. und 2. Leistungsfaches (N = 785)

	Beweggründe der Fächerwahl												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
CC	24	56	53	61	64	59	55	56	57	62	73	64	76

Auffallend ist der geringe Zusammenhang zwischen der Fachwahl des 1. und 2. Leistungsfaches, die von reinem Fachinteresse geleitet war: 31% der Schüler waren bei der Wahl für die beiden Leistungsfächer vom Fachinteresse „sehr geleitet“. 59% gaben dagegen an, daß sie dieser Beweggrund bei der Wahl des 2. Leistungsfaches „sehr geleitet“ hat; bei der Wahl des 1. Leistungsfaches waren es immerhin noch 46,5%. Eine größere Übereinstimmung herrscht bei allen anderen Beweggründen, doch läßt sich aus der Höhe der Koeffizienten ablesen, daß den Beweggründen beim einzelnen Schüler bei der Wahl des 1. und 2. Leistungsfaches unterschiedliches Gewicht zukommt. Dies zeigt sich auch an den Interkorrelationen zwischen den Motivfaktoren des 1. und 2. Leistungsfaches.

Tabelle 7: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Wahlmotiven des 1. und 2. Leistungsfaches (N = 782)

	Motivfaktoren			
	FWM1	FWM2	FWM3	FWM4
r	28	42	39	57

Geschlechts- und schichtspezifische Wahlmotive lassen sich nur jeweils für ein „Motiv“ ausmachen. Und zwar zeigen Schülerinnen im 1. Leistungsfach, Schüler dagegen im 2. Leistungsfach mehr Anstrengungsvermeidung („Mit dem Fach lade ich mir keine allzu große Mühe auf“). Schüler aus der Unterschicht wählen beide Leistungsfächer mehr nach dem Gesichtspunkt der Erfolgserwartung als ihre Mitschüler aus der Mittel- und Oberschicht. Sie wählen bevorzugt das Fach, in dem sie bisher schon gute Noten erzielt haben. Dies ist bei dem schlechteren Leistungsstand der Unterschichtschüler, wie aus dem letzten Abschnitt hervorgeht, auch kaum verwunderlich.

3.1 Fächerspezifische Wahlmotive

Nach den Befunden von WILDE (1975) scheint die Fachwahlmotivation u.a. auch fächerspezifisch ausgerichtet. Bei WILDE allerdings erlauben die Analysemethoden, die auf die Daten angewendet wurden, (Prozentangaben, Mittelwertvergleiche, Rangkorrelationen) keine gültigen Schlußfolgerungen, welche Beweggründe in signifikant unterschiedlichem Ausmaß die Fachwahl gesteuert haben. Der methodisch aussichtsreichste Weg zur Beantwortung dieser Frage führt über eine multiple Diskriminanzanalyse, die es gestattet, anhand der einzelnen Beweggründe zu einer optimalen Trennung der einzelnen

Fächer beizutragen. Diese optimale Trennung der Fächer wird auf der geringsten Anzahl notwendiger, voneinander unabhängiger Dimensionen (Diskriminanzfunktionen) vorgenommen.

Wegen der geringen Anzahl von Schülern in einzelnen Leistungsfächern haben wir für das 1. und 2. Leistungsfach jeweils Fächergruppen gebildet³. Da wir, wie gezeigt, von einer unterschiedlichen Relevanz der Beweggründe für den Schüler bei seiner Wahl der beiden Leistungsfächer ausgehen müssen, haben wir die diskriminanzanalytische Betrachtung für das 1. und 2. Leistungsfach gesondert durchgeführt. Die Ergebnisse sind den folgenden Tabellen zu entnehmen.

Tabelle 8: Vergleich der Beweggründe zwischen den Fächergruppen BIO/CH, MAT/PH, FREMDSPR im 1. Leistungsfach sowie den Fächergruppen BIO/CH, MAT/PH, FREMDSPR, DEUTSCH, GESELLWISS im 2. Leistungsfach (Mittelwerte der einzelnen Beweggründe und Motivfaktoren)

	1. Leistungsfach					2. Leistungsfach						
	BIO/CH	MAT/PH	FRSPR	F-Wert	Signi- fikanz	BIO/CH	MAT/PH	FRSPR	DEUTSCH	GESELL- WISS	F-Wert	Signi- fikanz
	(N = 215)	(N = 188)	(N = 313)			(N = 87)	(N = 49)	(N = 107)	(N = 121)	(N = 364)		
A	3,25	3,34	3,05	6,35	ss	3,48	3,49	3,46	3,38	3,44	0,31	ns
B	2,14	2,65	2,43	11,89	ss	2,47	2,67	2,65	2,55	2,49	0,90	ns
C	2,56	2,31	1,96	17,20	ss	2,63	3,00	2,65	2,36	2,80	4,00	ss
D	1,79	2,15	2,11	6,40	ss	2,02	2,31	2,10	2,09	2,19	0,74	ns
E	2,01	1,94	1,98	0,12	ns	1,75	2,10	2,23	2,07	2,27	1,90	ns
F	1,85	2,14	1,58	10,08	ss	1,37	2,06	2,21	1,66	1,53	7,84	ss
G	2,44	2,71	2,65	2,24	ns	2,80	2,98	2,87	3,12	2,88	0,89	ns
H	1,63	1,79	1,74	0,94	ns	1,93	1,86	1,56	1,78	1,84	1,32	ns
I	1,93	1,94	2,04	0,30	ns	2,03	2,45	2,00	1,88	2,26	1,63	ns
J	1,17	1,37	1,63	12,80	ss	1,59	1,61	1,39	1,57	1,81	3,49	ss
K	1,19	1,08	1,19	1,28	ns	1,16	1,30	1,09	1,21	1,24	0,84	
L	1,05	0,98	1,05	0,50	ns	0,93	1,24	0,94	1,06	1,21	3,45	ss
M	0,79	0,73	0,75	0,60	ns	0,74	0,69	0,73	0,77	0,78	0,25	ns
FWM1	1,75	2,14	2,13	10,94	ss	2,04	2,18	2,10	2,12	2,20	0,83	ns
FWM2	2,58	2,62	2,20	19,76	ss	2,52	2,81	2,76	2,47	2,59	3,45	ss
FWM3	1,78	1,55	1,71	3,61	ns	1,48	1,45	1,24	1,29	1,44	1,80	ns
FWM4	1,36	1,38	1,42	0,49	ns	1,41	1,46	1,28	1,40	1,50	2,26	ns

3 Entsprechend den Aufgabenfeldern haben wir im 1. Leistungsfach alle Fremdsprachen zusammengefaßt (= FREMDSPR.), wegen der Fachaffinität im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld die Fächer Mathematik und Physik (= MAT/PH) sowie Biologie und Chemie (= BIO/CH) zu jeweils einer Gruppe vereint. Ebenso sind wir im 2. Leistungsfach verfahren. Lediglich dem Fach Deutsch haben wir einen eigenen Stellenwert eingeräumt.

Tabelle 9: Gewichtungsfaktoren der Beweggründe für die Wahl des 1. und des 2. Leistungsfaches auf je zwei signifikanten Diskriminanzfunktionen zur Differenzierung der Fächergruppen BIO/CH, MAT/PH, FREMDSPR des 1. Leistungsfaches und BIO/CH, MAT/PH, FREMDSPR, DEUTSCH und GESELLWISS des 2. Leistungsfaches (N = 782).

	1. Leistungsfach		2. Leistungsfach	
	Dimensionen		Dimensionen	
	I	II	I	II
A	17	-04	-17	16
B	-16	-72	43	07
C	64	15	-24	-70
D	-10	03	-02	-26
E	08	10	11	-20
F	18	-58	78	-34
G	-29	-08	14	28
H	-18	-14	-14	37
I	-17	-01	-34	-26
J	-56	27	-50	04
K	-02	26	-06	01
L	18	19	-21	-33
M	22	-04	04	38
	70%	30% Erklärter Varianzanteil	54,7%	24,4%

Schon der Mittelwertvergleich läßt erkennen, daß diese differenzierte Betrachtung notwendig ist. Im 1. Leistungsfach scheinen alle Indikatoren der interessen geleiteten und der begabungs-erfolgsorientierten Fachwahl fächerspezifisch, während dies für das 2. Leistungsfach nur bedingt gilt. Und zwar nimmt die im 1. Leistungsfach interessen geleitete Fachwahl stetig zu: von den Fremdsprachen über die naturwissenschaftliche Fächergruppierung Biologie/Chemie bis zur Fächergruppe Mathematik/Physik.

Begabungs- und erfolgsgeleitet ist die Fachwahl am höchsten für Mathematik/Physik und die Fremdsprachen, am geringsten für Biologie/Chemie. Schon hier wird deutlich, daß das dominante Wahlmotiv für Biologie/Chemie das Interesse ist, während es bei Mathematik/Physik anscheinend eine Motivkombination von Interesse, Begabung und Erfolg gibt. Die Wahl der Fremdsprachen scheint gegenüber den anderen Fächern weniger auf Interesse als vielmehr auf einer Erfolgserwartung zu beruhen. Im 2. Leistungsfach ist es lediglich die Interessendimension, auf der sich die einzelnen Leistungsfächer unterscheiden. Am stärksten werden Mathematik und Physik, am wenigsten die Fremdsprachen nach Interesse gewählt.

Diese univariate Betrachtung ist dem Problem nicht voll angemessen und dient lediglich einer ersten Orientierung. Bei multivariater Betrachtung kristallisieren sich für beide Leistungsfächer zwei signifikante Diskriminanzfunktionen heraus. Von den 13 Beweggründen trugen sechs signifikant zur Trennung der Fächergruppen bei dem 1. Leistungsfach, und vier im 2. Leistungsfach (Signifikanzprüfung mit dem univariaten F-Test, vgl. Tabelle 8).

Die erklärte Varianz zwischen den Fächergruppen wird durch diese beiden Diskriminanzfunktionen großenteils ausgeschöpft. Analog den β -Gewichten in der multiplen Regres-

sionsanalyse geben die in Tabelle 9 aufgelisteten Gewichtungsfaktoren die relative Bedeutung eines Beweggrundes zur Trennung der Fächergruppen an. Der Beweggrund „Ich brauche das Fach für mein(en) Studium/Beruf“ ist demnach fast doppelt so bedeutsam für die Trennung der Fächergruppen im 2. Leistungsfach als der Beweggrund „In dem Fach erziele ich gute Noten“.

Die Gewichtungsfaktoren können aber auch zur Beschreibung und Kennzeichnung der einzelnen Dimensionen herangezogen werden. Die erste Diskriminanzfunktion im 1. Leistungsfach wäre dann als bipolarer Bereich zu interpretieren: eine rein „interessengeleitete“ Wahl aufgrund des hohen Gewichtungsfaktors „Inhaltsinteresse“ gegenüber einer „Tendenz zur Anstrengungsvermeidung“. Die zweite Dimension läßt sich eindeutig als „begabungs- und erfolgsgeleitete“ Fachwahl bezeichnen, wobei die Studien- und Berufsverwertung im Hintergrund steht, gegenüber einer „Zwangswahl“ (aus dem Bereich mußte ein Fach gewählt werden). Im 2. Leistungsfach tritt ebenfalls wieder eine bipolare Dimension auf: eine vorwiegend „studien- und berufsorientierte“ Fachwahl gegenüber einer „Tendenz zur Anstrengungsvermeidung“. Die zweite Dimension ist klar als „Inhaltsinteresse“ interpretierbar. Somit sind es in beiden Leistungsfächern vier Beweggründe, die zu einer Fächertrennung beitragen: „Begabungs- und Erfolgsorientierung“, „Inhaltsinteresse“, „Studien- und Berufsverwertung“ und Anstrengungsvermeidung“. Betrachten wir dies fächerbezogen.

Da allen Schülern auf jeder Diskriminanzfunktion ein Wert zugeordnet werden kann, lassen sich die Schüler auch im Diskriminanzraum lokalisieren. In welchen Regionen sich die einzelnen Fächergruppen ansiedeln, haben wir in einem zweidimensionalen Diskriminanzraum graphisch veranschaulicht.

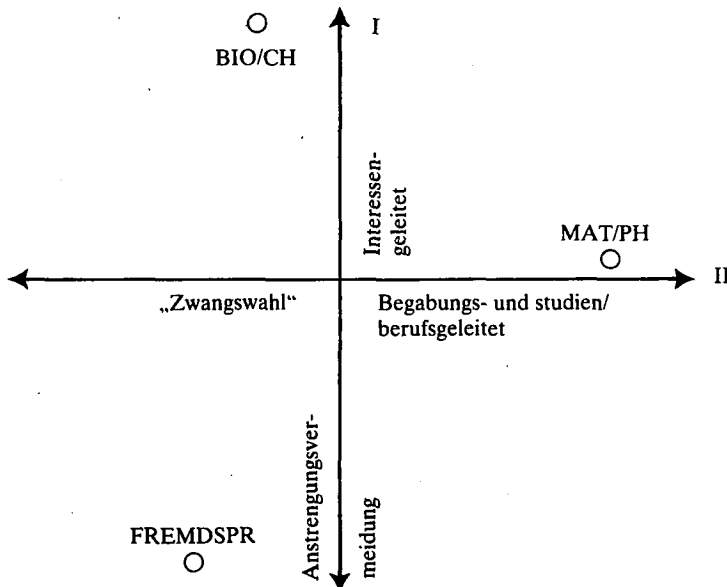


Abbildung 1: Zentroide der Fächergruppen auf zwei Diskriminanzfunktionen (1. Leistungsfach) der Wahlmotive

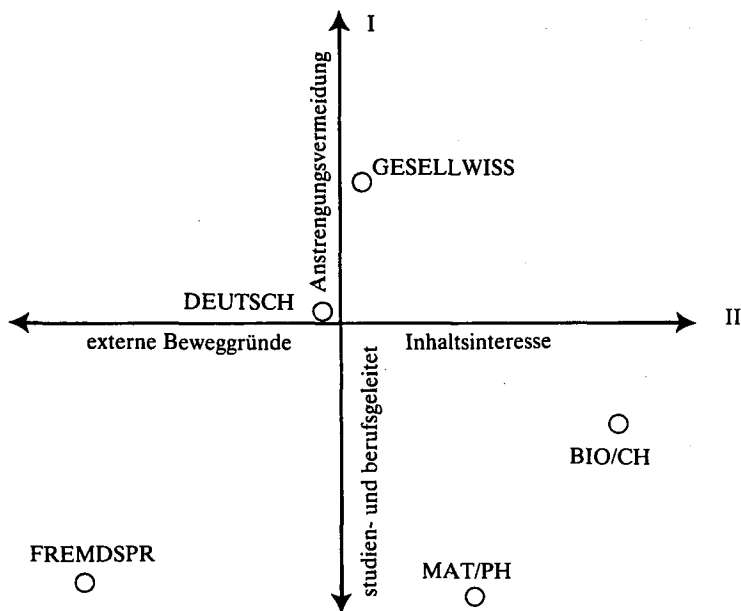


Abbildung 2: Zentroide der Fächergruppen auf zwei Diskriminanzfunktionen (2. Leistungsfach) der Wahlmotive

In den Abbildungen 1 und 2 sind nur die Zentroide für die einzelnen Fächergruppen eingezeichnet. Der Zentroid ist praktisch der „Schwerpunkt“ im k-dimensionalen Trennraum, um den sich die Werte der Gruppenmitglieder gleichmäßig in allen Richtungen verteilen. Ziemlich eindeutig gruppieren sich die Fächer auf den beiden Trennfunktionen im 1. Leistungsfach. Mathematik/Physik scheint hiernach aufgrund von Begabung und einer hohen Erfolgserwartung in Form von guten Noten gewählt zu werden, wobei der Studien- und Berufsbezug eine nicht unerhebliche Rolle spielt. Biologie/Chemie wird dagegen vorwiegend aus Inhaltsinteresse gewählt, wohingegen bei der Wahl der Fremdsprachen eher eine „Tendenz zur Anstrengungsvermeidung“ leitend ist.

Im 2. Leistungsfach liegen die Verhältnisse etwas komplizierter. Wer hier Mathematik/Physik wählt, tut dies vorwiegend aus Verwertungsinteresse im Hinblick auf das spätere Studium, den späteren Beruf. Das Inhaltsinteresse spielt dabei eine geringere Rolle. Genau umgekehrt ist es bei der Wahl der Leistungsfächer Biologie/Chemie. Hier wird primär nach Inhaltsinteresse gewählt, sekundär nach späterem Verwertungsinteresse, obwohl Studium und Beruf für die Fachwahl ebenfalls noch maßgebend sind. Inhaltsinteresse spielt zwar auch bei der Wahl der sozialwissenschaftlichen Leistungsfächer eine Rolle, doch herrscht hier bei der Wahl eine Tendenz zur Anstrengungsvermeidung vor. Bei der Wahl der Fremdsprachen sind gegenüber den anderen Fächern vor allem externe Gesichtspunkte und ein hohes Verwertungsinteresse leitend. Im Vergleich mit den anderen Fächern scheint das Leistungsfach Deutsch eher auf einer Verlegenheitswahl zu beruhen.

3.2 Persönlichkeitsspezifische Wahlmotive

Die Beweggründe für die Wahl eines Leistungsfaches sind vermutlich nicht nur fach-, sondern auch persönlichkeitspezifisch bedingt. So nehmen wir an, daß eine „anschlußmotivierte“ Fachwahl eher von den Schülern getroffen wird, die einen sozialen Rückhalt in einer Clique haben und „peer“-orientiert sind. Eine „begabungs- und erfolgsgeleitete“ Fachwahl wird dagegen eher von Schülern vorgenommen werden, die leistungsorientiert und leistungs- und geltungsstrebend sind. Dieses Fachwahlmotiv vermuten wir auch bei guten Schülern und vor allem bei Schülern, die ein NC-Fach studieren wollen. Aber auch Schüler, die ein hohes Selbstkonzept ihrer eigenen Begabung haben und die sich für zielstrebig, aktiv und fleißig halten, werden sich bei der Leistungsfächerwahl von diesem Motiv leiten lassen. Das „Interessenmotiv“ wird bei dieser letztgenannten Schülergruppe ebenfalls eine Rolle spielen. Eine Verlegenheitsfachwahl, d. h. eine „extern geleitete“ Fachwahl vermuten wir dagegen bei Schülern, die perspektivenlos sind, deren Einstellung zur Schule negativ ist, und die insgesamt eine hohe Schulverdrossenheit zeigen. Die meisten dieser Hypothesen finden wir bestätigt (vgl. Tabelle 10).

Lediglich für gute Schüler und für Schüler mit einem hohen Selbstkonzept ihrer Begabung findet sich eine Motivkoppelung; sie wählen ihre Leistungsfächer nach Interesse und Erfolgserwartung. Entgegen unseren Vermutungen wählen leistungsorientierte Schüler

Tabelle 10: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Wahlmotiven für die beiden Leistungsfächer und Persönlichkeitsmerkmalen. Alle Koeffizienten sind auf dem 1% Niveau signifikant.

	Wahlmotive							
	1. Leistungsfach				2. Leistungsfach			
	FWM1	FWM2	FWM3	FWM4	FWM1	FWM2	FWM3	FWM4
Leistungsorientierung		11	-08					
Leistungs- und Geltungsstreben	17				13			
Selbstkonzept der Begabung	11	09	-14		08	10	-14	
Selbstkonzept der Aktivität		15	-13	-08	09		-12	
Perspektivenlosigkeit		-15	16			-08	16	
„Peer-Orientierung“				12				09
Sozialer Rückhalt in Clique				15				11
NC-Wunsch		11						
Guter Schüler (Notenniveau)	24	29	-27		16	13	-20	
Positive Schuleinstellung		25	-20			13	-11	
Negative Schuleinstellung		-25	20			-09	12	

Legende:

- FWM1 = Begabungs- und erfolgsgeleitete Fachwahl
- FWM2 = Interessengeleitete Fachwahl
- FWM3 = Extern geleitete Fachwahl (Verlegenheitswahl)
- FWM4 = Anschlußmotivierte Fachwahl

und Schüler, die ein NC-Fach studieren wollen, ihre Leistungsfächer nicht primär nach guten Noten aus, sondern nach Interesse. Dieses in der Öffentlichkeit weit verbreitete Vorurteil der Notenjagd schon bei der Wahl des Leistungsfaches für NC-Aspiranten, findet in unserer Untersuchung keine Bestätigung. Zwischen NC-Schülern und den anderen Schülern gibt es in dieser Hinsicht keinen Unterschied. Daß sich die Fachwahlmotive von leistungsorientierten und leistungs- und geltungsstrebenden Schülern unterscheiden, zeigt einmal mehr die Eigenständigkeit dieser beiden Konstrukte. Der Leistungsorientierte bindet seine Wahl mehr an das Interesse am Fach, während der Leistungs- und Geltungsstrebende mehr den konkreten Erfolg in Form von guten Noten vor Augen hat.

4. Zensuren in den Leistungsfächern

Zur Feststellung des Schwierigkeitsgrades eines Faches hatten wir in einem vorigen Abschnitt als Indikatoren die Arbeitsbelastung in Form des curricularen und/oder lehrerbezogenen Anspruchsniveaus sowie die subjektive Globaleinschätzung der Schwierigkeit erwähnt. Vielfach werden auch Noten als Schwierigkeitsindikator interpretiert (vgl. v. ALT-STUTTERHEIM, 1980; WILDE 1975). Die insignifikante Korrelation von $r = .15$ zwischen den in den einzelnen Leistungsfächern erreichten Noten und der subjektiv eingeschätzten Schwierigkeit bei v. ALT-STUTTERHEIM lassen allerdings Skepsis für eine derartige Indikatorenwahl aufkommen. Daß diese Skepsis berechtigt ist, zeigen unsere eigenen Ergebnisse.

So ist der Tabelle 11 zu entnehmen, daß die traditionell und gemäß des subjektiven Schätzurteils der Schüler in neueren Untersuchungen in der reformierten Oberstufe als „schwer“ oder „sehr schwierig“ beurteilte Fächergruppe Mathematik und Physik (vgl. v. ALT-STUTTERHEIM) die besten Zensurenmittelwerte im 1. wie 2. Leistungsfach aufweist, die als „mittelschwer“ eingeschätzten Fremdsprachen dagegen die schlechtesten Zensurenmittelwerte im 1. Leistungsfach, die zweitschlechtesten im 2. Leistungsfach zeigten. Noch krasser tritt dieser Unterschied bei den als „leicht“ eingeschätzten Fächern Erdkunde, Geschichte und Erziehungswissenschaft zutage. Denn gerade in diesen 2. Leistungsfächern erhalten die Schüler die schlechtesten Zensuren. Eine Erklärung hierfür fällt nicht leicht.

Sicherlich kann man nicht auf die fachimmanenten Beurteilungsschemata rekurrieren, wie sie sich im Laufe der Jahrzehnte vor der Oberstufenreform herausgebildet hatten. Denn mit diesen stimmen die subjektiven Schätzurteile der Schüler genau überein. Vor der Reform lag nämlich den Fächergruppen Mathematik/Physik und den Fremdsprachen ein strengerer Beurteilungsmaßstab zugrunde als den traditionellen „Nebenfächern“ Erdkunde und Geschichte. Dies demonstrieren ältere Untersuchungen zur Notengebung an den Gymnasien (z.B. HOPP und LIENERT 1965, ORLIK 1967, SCHMIED 1971). Ein möglicher Grund für diese Veränderung der Zensurenmittelwerte in den genannten Fächern könnte in der Wahlfreiheit des Schülers liegen: In der nichtreformierten Oberstufe waren diese „Hauptfächer“ je nach Gymnasialtyp (neusprachlich, altsprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich) für alle Schüler obligatorisch. Durch die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktbildung bedingt, werden in der reformierten Oberstufe diese Fächer nur solche Schüler wählen, die sich dafür begabt halten, bisher

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen von Zensuren in den Fächern und Fächergruppen des 1. und des 2. Leistungsfaches sowie in Fachkombinationen des 1. und 2. Leistungsfaches.

1. Leistungsfach

<i>Fächer</i>		\bar{X}	S
Biologie	(N = 208)	2,75	0,95
Chemie	(N = 23)	2,83	0,83
Mathematik	(N = 159)	2,79	1,04
Physik	(N = 53)	2,43	1,07
Englisch	(N = 240)	3,00	0,91
Französisch	(N = 84)	2,63	0,95

$F = 4,18; p < 0,01$

<i>Fächergruppen</i>		\bar{X}	S
Bio/Chemie	(N = 231)	2,75	0,95
Mathe/Physik	(N = 212)	2,66	1,07
Fremdsprachen	(N = 344)	2,91	0,94

$F = 4,29; p < 0,05$

1. und 2. Leistungsfach

<i>Fachkombinationen</i>		\bar{X}	S
Bio/Geschichte	(N = 52)	2,83	0,82
Bio/Deutsch	(N = 29)	2,78	0,85
Englisch/Deutsch	(N = 49)	2,74	0,59
Englisch/Gesch.	(N = 72)	3,01	0,73
Mathe/Physik	(N = 48)	2,12	0,80

$F = 8,33; p < 0,01$

2. Leistungsfach

<i>Fächer</i>		\bar{X}	S
Biologie	(N = 24)	2,29	0,75
Mathematik	(N = 52)	2,44	0,96
Physik	(N = 35)	2,31	0,76
Englisch	(N = 35)	2,66	0,97
Französisch	(N = 29)	2,52	1,02
Deutsch	(N = 117)	2,65	0,78
Erdkunde	(N = 121)	2,89	0,80
Erziehungswiss.	(N = 72)	2,68	0,84
Geschichte	(N = 196)	2,76	0,93
Kunst	(N = 26)	2,31	0,74

$F = 3,27; p < 0,01$

<i>Fächergruppen</i>		\bar{X}	S
Bio/Chemie	(N = 38)	2,46	0,81
Mathe/Physik	(N = 87)	2,40	0,85
Fremdsprachen	(N = 74)	2,67	0,95
Deutsch	(N = 117)	2,63	0,85
Gesellschaftswiss.	(N = 423)	2,76	0,87

$F = 4,27; p < 0,01$

gute Zensuren in diesen Fächern erzielt und ein hohes Interesse an diesem Fach haben (vgl. oben). Beides, Neigung und Begabung, mag daher ausschlaggebend für ein höheres Leistungsniveau, sprich besseres Notenniveau, in diesen Fächern sein. Wir vermuten, daß sich die Benotungspraxis des einzelnen Lehrers nicht geändert hat, daß sie lediglich dem jetzt höheren Leistungsniveau der Schüler folgt. Denn noch immer entspricht die Notengebung in diesen Fächern der GAUSS'schen Normalverteilung. Lediglich der Mittelwert als erstes Moment dieser Verteilungsform hat sich gegenüber früher verschoben.

Für diesen Erklärungsansatz spricht ein weiteres Indiz, und zwar die signifikanten Mittelwertunterschiede der Noten zwischen dem 1. und 2. Leistungsfach in den Fächern Mathematik, Physik, Englisch, Französisch und Biologie. Es ist kaum anzunehmen, daß die Benotungspraxis des Lehrers davon abhängig ist, ob es sich um das 1. oder 2. Leistungsfach handelt, denn für ihn ist diese Unterscheidung irrelevant. Die eingeschränkte Fachwahl für das 1. Leistungsfach zwingt den Schüler zur Wahl einer Fremdsprache oder einer Naturwissenschaft, selbst bei fehlendem Interesse und/oder fehlender Begabung. Dies würde die höheren Zensurenmittelwerte im 1. Leistungsfach erklären.

Starkes Interesse spielt aber auch und gerade bei den Leistungsfächern Erdkunde und Geschichte eine dominante Rolle, scheidet somit als Erklärungsprinzip für schlechtere Benotung aus. Zwei andere Erklärungsmechanismen greifen hier vermutlich ineinander. Zum einen die Statusaufwertung der traditionellen „Nebenfächer“ zu Leistungsfächern mit derselben Stundenzahl wie Mathematik, Englisch etc. Folge war und ist ein höheres Anforderungsniveau, curricular wie lehrerbezogen. Dies wird durch die Untersuchung von V. ALT-STUTTERHEIM belegt: Erdkunde/Geschichte rangiert bei den Schülern in ihrer Einschätzung des Anspruchsniveaus und der Arbeitsbelastung noch vor Mathematik. Die Schüler, bisher gewohnt mit geringem Arbeitseinsatz in den „Nebenfächern“ trotzdem gute Noten zu erhalten, haben sich wahrscheinlich auf diese neue Situation noch nicht genügend eingestellt. Andererseits dürften die Lehrer zusätzlich zur Erhöhung des Anspruchsniveaus auch ihre Benotungspraxis verändert haben, d.h. ein strengeres Beurteilungsschema, vielleicht noch orientiert an den traditionellen „Hauptfächern“, angelegt haben. Zugespitzt könnte man formulieren, daß beim Einmarsch in die Liga der Leistungsfächer der dieser Liga „scheinbar“ angemessene härtere Bewertungsmaßstab von diesen ehemaligen „Nebenfächern“ allen sichtbar vorangetragen wird.

Summiert man die Zensuren des 1. und 2. Leistungsfaches zu einem globalen Leistungsindex, so ergeben sich die auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums bisher aufgewiesenen Befunde: schlechtere Schulleistungen haben Schüler aus der Unterschicht und Schüler, die aus ländlichen Regionen kommen. Die Gründe hierfür sind an anderer Stelle schon *in extenso* abgehandelt und sollen hier nicht noch einmal reproduziert werden. Hinzuzufügen bleibt lediglich, daß langjährige Defizite und die damit verbundenen Etikettierungen als „schlechter“ Schüler auch bei einer freien Kurswahl auf der reformierten Oberstufe noch durchschlagen.

5. Zusammenfassung

1. Durch das Wahlverhalten der Oberstufenschüler wird der Fächerkanon der Leistungsfächer einseitig zugunsten weniger Fächer, nämlich Englisch, Biologie, Mathematik und Geschichte eingeengt.

2. Im zeitlichen Längsschnitt sind von 1973/74–1978/79 zwei gegenläufige Tendenzen erkennbar: Ein leichter Rückgang der vormaligen „Hauptfächer“ Deutsch und Mathematik und ein teilweise starker Anstieg der vormaligen „Nebenfächer“ Biologie, Geschichte und Erdkunde in den Wahlpräferenzen der Schüler.

3. Das Wahlverhalten der Oberstufenschüler ist eindeutig gezielt und überwiegend interessengeleitet: Fach- und Sachinteresse dominieren gegenüber der Erfolgserwartung. Sachfremde Punktekalkulationen scheiden nach unseren Befunden großenteils aus. Erfolgsantizipationen in Form guter Noten sind im Gegenteil weitgehend an ein Fach- und Sachinteresse gebunden. Von dem kalkulatorischen Prinzip, das von seiten der Lehrer vielfach beobachtet und angeprangert wird, sind vermutlich primär die beiden weiteren Abiturfächer sowie die Grundkurse betroffen.

4. Den Wahlentscheidungen für die einzelnen Leistungsfächer liegen unterschiedliche Motive zugrunde. Bei völlig freier Kurswahl (Wahl des 2. Leistungsfaches) werden weitaus am häufigsten die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Erdkunde und Erziehungswissenschaft gewählt und zwar einerseits aus größerem Inhaltsinteresse, z. B. gegenüber den Fächern Deutsch und den Fremdsprachen, andererseits aber in erster Linie aufgrund von Anstrengungsvermeidung, d. h. die Schüler glauben, daß sie sich mit diesen im Vergleich zu allen anderen Fächern keine allzu große Mühe aufladen. Dieses Ergebnis gibt scheinbar all jenen Kritikern Recht, die behaupten, daß bei einer völlig freien Kurswahl der Weg des geringsten Widerstandes eingeschlagen wird. Diese Interpretation wird jedoch dem Wahlverhalten der Schüler in keiner Weise gerecht, denn auch bei der Wahl dieser Fächer dominiert eindeutig das Fach- und Sachinteresse sowie eine hohe Erfolgserwartung. Lediglich im Vergleich mit der Wahl der anderen Leistungsfächer gewinnt dieses Motiv der Anstrengungsvermeidung Bedeutung.

Vor diesem Interpretationshintergrund sind auch alle anderen Ergebnisse über die unterschiedliche Relevanz einzelner Wahlmotive für die Leistungsfächer zu sehen: beispielsweise das geringe Inhaltsinteresse für die Fremdsprachen in beiden Leistungsfächern gegenüber dem hohen Inhaltsinteresse für die Fächer Biologie und Chemie. Begabungsüberlegungen und Verwertungsinteresse steuern in höherem Maße das Wahlverhalten der Schüler für die Leistungsfächer Mathematik und Physik als für alle anderen Fächer.

5. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist nicht nur fächerspezifisch bedingt, sondern auch von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen des Wählenden abhängig. Am auffallendsten ist die mehr interessengeleitete Fachwahl der guten, sich für begabt haltenden und aktiven Schüler, die eine positive Einstellung zur Schule haben, im Gegensatz zu der „Verlegenheitswahl“ der schlechten, sich für wenig begabt haltenden und inaktiven Schüler, die eine negative Einstellung zur Schule haben.

6. Gegenüber allen anderen Fächern im 2. Leistungsfach erhalten die Schüler in dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld die schlechtesten Noten. Diese numerisch hohen Zensurenmittelwerte in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Erziehungswissen-

schaft lassen sich vielleicht als ein Indiz dafür werten, daß die Wahl der gesellschaftswissenschaftlichen Leistungsfächer nicht von reinen Erfolgskalkulationen geleitet wird.

7. Die völlig freie Kurswahl, d. h. Wahl nach Neigung und Begabung, bedingt, daß im 2. Leistungsfach bessere Noten erzielt werden als im 1. Leistungsfach.

Literatur

ALT-STUTTERHEIM, W. v.: Die Kollegstufe im Urteil von Kollegiaten. München 1980.

EILERS, R.: Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 298–306.

HOPP, A. D./LIENERT, G. A.: Eine Verteilungsanalyse von Gymnasialzensuren. In: Schule und Psychologie 12 (1965), S. 139–150.

JAKOB, N./KURZ, G.: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf die Einschätzung des Lernverhaltens und der Sozialbeziehungen durch die Schüler. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 211–220.

LOHE, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. In: Z. f. Päd. 26 (1980), S. 307–318.

ORLIK, P.: Kritische Untersuchungen zur Begabungsförderung. Meisenheim am Glan 1967.

SCHMIED, D.: Möglichkeiten und Probleme der Studienerfolgsprognose. Unveröffentlichte Dissertation. Berlin 1971.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Sammlung der Beschlüsse. Nr. 175, S. 31ff.: Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung von 1972, vom 2.12. 1977.

WILDE, H.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe im Urteil Hamburger Schüler. Hamburger Dokumente 6.75. Hamburg 1975.

Dr. Dieter Schmied, Sentmaringer Weg 67, 4400 Münster